saggi e ricerche

Giancarlo Guarnieri

Rapporti umani ed insegnamento della storia dell'arte

La storia dell'arte è una disciplina che si colloca in una posizione particolare. Essa è storia, in quanto indagine e ricerca critica relativa ad una ricostruzione di eventi umani reciprocamente collegati, secondo una linea unitaria spazio-temporale[1]. È scienza, da quando a partire dal secolo scorso si sono cercate linee per darle un metodo d'indagine basato sulle scoperte ottiche e fisiologiche. Si occupa di un campo in cui regna sovrana la fantasia, che si concretizza in opere la cui linfa vitale è materia, colore, linea, chiaroscuro. Questi elementi vivono e si dinamizzano l'un l'altro grazie ad una profonda immagine di base che le fa vivere[2]. La disciplina, insegnata in scuole secondarie di diverso tipo in Italia, vive di poche ore rispetto all'immenso patrimonio che si presenta ogni giorno agli occhi dei ragazzi in ogni città. Non possiamo, scevri da ogni sorta di chiusura, dimenticare questo fatto: il nostro territorio è una regione particolare, che possiede il maggiore patrimonio artistico per quantità, qualità e varietà del mondo. Una domanda, nata forse spontanea in molti adolescenti, è quale sia la ragione che ha portato a dedicare così poco spazio ad una disciplina tanto ricca che non permette, anche trattandola in linee generali, di svolgere il programma di qualsiasi libro di testo oggi a nostra disposizione.

È oramai quasi un secolo da quando fu introdotta in via sperimentale nei licei[3]. Si è poi arricchita nel corso del tempo degli apporti di altre aree di ricerca, dalla psicologia alla sociologia, dalla filosofia allo strutturalismo. È innegabile che il pensiero di Gentile[4] le abbia dato solo uno spazio marginale nella scuola, e questo spazio non si è ingrandito fino ad oggi. Il crescente squilibrio creatosi a favore di una realtà economica, che privilegia di fatto i settori scientifici rispetto a quelli umanistici, ha contribuito al permanere della disciplina in tale stato. Solo ultimamente, grazie agli studi applicati nel campo del restauro, ai crescenti finanziamenti pubblici e privati, all'attenzione che la stampa e la pubblica opinione mostrano per tali eventi in vista del terzo millennio, si avverte un interesse maggiore dei giovani, un interesse però riflesso che non prende l'avvio anche dall'interno della scuola.

Un'indubbia realtà di fatto che non è il perno del problema. Se anche si avesse la possibilità di aumentare le ore a disposizione, quali sarebbero i frutti di un'esauriente trattazione del programma, se i libri di testo vanno da un'esposizione quasi da cronaca, ad una complessità filosofica che richiede studi approfonditi? La soluzione non è certamente in 'un'equilibrata via di mezzo' che alterni cronologia a veloci accenni di approfondimento[5].

[1] *Cfr.* F. Chabod, *Lezioni di metodo storico*, Bari, 1995 e M. Bloch, *Apologia della Storia o mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1969.

[2] La *Kunstwissenschaft* di Woelfflin è proseguita, a nostro parere, nelle ricerche sulla percezione di Arnheim, Gombrich e di tutta la scuola della Gestalt. *Cfr.* G.C. Sciolla, *Insegnare l'arte*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1992.

[3] R. Longhi, *Breve ma veridica storia della pittura italiana*, Milano, 1997, p. 3.

[4] La Riforma Gentile del 1923 si ispirava alle esigenze di una restaurazione autoritaria dello Stato, al primato della cultura filosofica e umanistico-letteraria. *Cfr.* G. Gozzer, *Cenni di storia della scuola italiana dalla legge Casati al 1982*, Roma, 1982.

[5] Visalberghi affermava già nel 1960: «Occorre che gli insegnanti siano aperti al nuovo, amino tentare vie inconsuete, siano ricchi d'immaginazione, se il loro apporto ha da essere costruttivo, e non di semplice critica negativa». A.Visalberghi, *Scuola Aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1960, p. 296.

Il punto chiave riteniamo sia il rapporto che si crea tra l'insegnante e gli alunni, sia presi singolarmente sia come unità di gruppo. Rapporto umano basato sull'interesse reciproco del docente e degli allievi, per il mondo che andranno a scoprire insieme nel tempo a disposizione.

Possiamo immaginarlo come una nave, in cui ogni membro dell'equipaggio è necessario alla navigazione, e dove la vicinanza reciproca, anche se i punti di partenza e le possibilità personali sono diverse, permette di apprendere l'uno dall'altro. Per ottenere ciò è necessario creare un'atmosfera d'intesa e di curiosità, che si trasformerà nel tempo in passione per le immagini dell'arte.

Se gli allievi sentiranno il trasporto, l'innamoramento, il desiderio del docente per la disciplina che tratta, riusciranno in tempi e modi diversi a seconda della personalità e dell'esperienza già acquisita, ad elaborarla interiormente. Si creerà così un mondo immaginario e cognitivo, individuale e collettivo allo stesso tempo. Il poco spazio settimanale per la storia dell'arte può divenire in tal modo un'occasione particolare, se si riesce a creare quell'intensità che porti ad una conoscenza generatrice di immagini profonde, in continua crescita interiore. Esse verranno dinamicamente elaborate fino al prossimo incontro, sia dagli allievi sia dal docente, e il sentimento di attesa risulterà intenso. Tanto maggiore sarà il desiderio per l'ora della materia, tanto più il docente saprà di aver suscitato un'interesse reale[6].

Genesi attiva dell'interesse per l'arte

L'interesse ha una base attiva. Un'esposizione degli avvenimenti artistici, in cui il docente si ponga in una posizione di trasmettere[7] le sue conoscenze ad un uditorio, che abbia la sola funzione di ricezione passiva, al più confortata da qualche domanda, non lascerà traccia nella memoria profonda[8]. Il discorso non cambia nel caso di visite a musei, cosa d'altronde rara; la mancanza di spessore nel rapporto interferisce, anzi, con la possibilità di godimento delle opere. Tutto si risolverà al più in un leggero soffio di superficie che si ripeterà, quando non annoierà, nella rilettura degli appunti presi o del manuale. Un'impostazione del genere è la norma dell'insegnamento storico-artistico nella nostra scuola superiore, anche se teoricamente si nega la sua validità.

Essa ripetuta in una noiosa routine toglie vitalità all'insegnamento, riducendolo ad un vuoto contenitore, svalutandolo fino ad un completo disinteresse per la disciplina. Spesso i ragazzi si trovano così a non saper dire quale senso o utilità abbia la storia dell'arte nelle nostre scuole[9].

L'allievo deve trovare possibilità di ricerca attiva[10], che lo renda artefice, che lo porti a scoprire personalmente un universo visivo, tattile, spaziale in cui la fantasia e la materia si fondono, creando oggetti connotati da un linguaggio e un'esistenza in se stessa non esplicitata dalle parole. Impostare quindi una ricerca singola o in piccoli gruppi che parta da un'opera d'arte che gli allievi possano andare personalmente a vedere, instaurando così un contatto reale con essa. Ciò verrà incontro all'esigenza di non sacrificare all'interazione verbale le opportunità di interazione fisica con gli oggetti materiali[11]. A questo proposito Dewey sottolinea:

> «Poiché la religione, la morale, la politica e gli affari hanno ciascuno il proprio scomparto, in cui conviene che ciascuno rimanga, anche l'arte deve avere il suo regno particolare e privato. La suddivisione delle occupazioni e degli interessi comporta la separazione di quella forma di attività detta comunemente pratica dal discernimento, della fantasia dall'azione esecutiva, del proposito significante dall'opera, dell'emozione dal pensiero e dall'azione. Ciascuno di questi, ha anch'esso il proprio posto nel quale deve rimanere. Coloro che scrivono l'anatomia dell'esperienza suppongono allora che queste divisioni siano intrinseche alla effettiva costituzione della natura umana. Soltanto occasionalmente accade, nella vita di molti, che i sensi si carichino di quel sentimen-

[6] «Apertura mentale (...) spregiudicatezza (...) preoccupazione per il significato sociale della propria opera, non sarebbero che posa e agitazione estrinseca se non si innestassero sul solido senso umano». *Cfr.* A. Visalberghi, *Op. cit.*, p. 300.

[7] La parola deriva dal latino *transmittere*, in cui *trans* (al di là, oltre, dall'altra parte) indica un movimento spaziale di 'mettere dentro' come a riempire un vuoto. *Cfr.* G. Angelini e C. Mariano, *Dizionario Latino*, Città di Castello, 1990.

[8] Conosciuta anche come *memoria a lungo termine* ha una grandissima capacità che elabora l'informazione in un modo più organizzato che la *memoria a breve termine*. I ricordi vengono trasferiti dalla *MBT* a quella a lungo termine attraverso un processo conosciuto come *consolidamento della memoria*. *Cfr.* Nancy C. Waugh, *Memoria (a breve e lungo termine)*, voce in *Psicologia-Dizionario enciclopedico*, Laterza, Roma-Bari, 1998, pp. 622-3.

[9] «Ciò che veramente la scuola esige dagli insegnanti è di guardarsi dalla deformazione professionale, dalla sclerosi dell'immaginazione, a causa della quale essi spesso diventano un fattore di conservazione e di cristallizzazione». *Cfr.* A.Visalberghi, *Op. cit.*, p. 298.

[10] «Vivere non è respirare, è agire, è fare uso dei nostri organi, dei nostri sensi, delle nostre facoltà, di tutte le parti di noi stessi che ci danno il sentimento della nostra esistenza». *Cfr.* G.G. Rousseau, *Emilio*, Laterza, Bari, 1953, p. 57.

[11] Visalberghi parla di questo processo in riferimento al bambino. Riteniamo di poterlo estendere all'adolescente e l'adulto, grazie a quella modalità instauratasi proprio nell'infanzia. *Cfr.* A. Visalberghi, *Insegnare ed apprendere*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, p. 16.

to che deriva dalla profonda realizzazione dei propositi interiori. Noi riceviamo sensazioni o sotto forma di stimoli meccanici o di eccitazioni irritate senza avere il senso della realtà che è in esse e dietro di esse: in gran parte della nostra esperienza i nostri vari sensi non si uniscono a raccontare una comune e larga storia. Vediamo senza sentire; udiamo, ma soltanto un racconto di seconda mano, di seconda mano perché non rafforzato dalla visione. Tocchiamo, ma il contatto rimane tangenziale in quanto non si fonde con quei sensi che vanno al di sotto della superficie. Adoperiamo i sensi per suscitare una passione, ma non per soddisfare agli interessi del discernimento, non perché questo interesse non sia potenzialmente presente nell'esercizio dei sensi, ma perché noi aderiamo a condizioni di vita che costringono i sensi a rimanere una eccitazione superficiale»[12].

Dopo questo iniziale contatto con l'opera gli allievi potranno scrivere brevi note ed osservazioni, continuare in seguito la ricerca in biblioteca. Ciò permetterà di creare una prima fusione tra l'oggetto concretamente vissuto e la ricerca storica, in una biblioteca pubblica al di fuori della scuola. Un primo passo per eliminare la dicotomia tra un mondo che lavora e trasforma i materiali, solo in parte coscientemente, in un oggetto estetico-culturale e quello della parola scritta e verbalizzata[13]. Nulla può sostituire la percezione diretta di un oggetto. Un fatto reale che si fonda con le immagini generate dalla contemplazione, che riteniamo essere una delle porte principali della fantasia[14]. Il docente indirizzerà poi questa ricerca toccando uno dei primi punti fondamentali della storia dell'arte: la trasposizione in parola di un linguaggio visivo-tattile. Il passaggio è delicato, l'allievo si renderà personalmente conto della difficoltà di costruire verbalmente il senso profondo di un'immagine, che non si può semplicemente 'tradurre'. È necessario mettere in moto in sinergia la parola scritta e le immagini dipinte[15]. L'arte usa colore, linea, massa, chiaroscuro reali che esistono in uno spazio vissuto concretamente con tutto il corpo, il linguaggio è teso, nel nostro caso, a rendere fruibile tutto ciò a chi non esperisce immediatamente l'opera. L'allievo potrà iniziare a rendersi conto di quanto un linguaggio immaginifico sia proficuo in tal senso. Rendere un'immagine poniamo visiva con un'immagine verbale, metafora o similitudine, mostrando degli esempi in tal senso. Ci sovviene Brandi nella descrizione dell'ombra leonardesca della *Vergine delle rocce*: «Questa ombra che sembra salire lentamente come una marea, è quasi come una sordina messa al colore»[16]. O Longhi nel suo passaggio sull'artista figurativo:

> «Quante volte voi stessi – non spaventatevi – senza saperlo avete fatto decorazione lineare, mentre pensavate a tutt'altro! Avete dato la mano al compagno, scambiata parola sull'Eschilo delle quattro e mezza e vi siete allontanati in due direzioni opposte lasciandovi al centro dell'arcone. Là, dritti, parlando eravate bene un motivo statuario deposto esattamente nel vano, ora, giunti simultaneamente agli stipiti, le due estremità dall'arco calando sulle vostre teste – non fa male, è arte – vi uniscono ancora in una deliziosa composizione di lunetta»[17].

Al di là delle notevoli possibilità interdisciplinari con le materie letterarie che tale lavoro comporta, l'allievo comincerà ad esperire l'opera d'arte in sintonia col suo mondo verbale. La farà propria in un *gioco*[18] di immagini reali, che partono dal manufatto artistico ed approdano al linguaggio, per poi da esso ripartire ed arricchire la prossima esperienza concreta.

Il lavoro in biblioteca

Il lavoro in biblioteca farà in modo che l'allievo si familiarizzi non solo con i libri e le sale sull'argomento, ma anche con le riviste e i cataloghi del settore che lo porteranno, via via dalle più divulgative alle più complesse, ad un approccio scientifico alla materia. Una rivista che tratti d'arte permette, forse semplicemente per la sua minor mole, più probabilmente per le molte immagini in essa contenute, di avvicinarsi ad un determinato tema con maggior rilassatezza e la sicurezza di poterlo portare a buon fine[19]. L'allievo deve sentire sempre che

[12] J. Dewey, *Arte come esperienza e altri scritti*, Firenze, 1995, pp. 26-27.

[13] Gli allievi dei licei artistici e istituti d'arte lavorano personalmente con i materiali, il loro rapporto con l'arte è quindi più diretto rispetto a quello degli studenti dei licei classici. Raramente però la loro attività riesce a fare quel salto dalla tecnica al *medium*, dalla materia alla creatività, per trasformare l'oggetto in *aìdos*. Il termine greco significa immagine, da esso deriva la parola idea. *Cfr.* F. Montanari, *Op. cit.*

[14] Dewey parla di «un fatto concreto illuminato da una luce alta e viva in ciò che ha rilevanza per la sua qualità e il suo pregio». *Ibidem*, pp. 438-9.

[15] C. Maltese, *Storia dell'arte in Italia 1785-1943*, Torino, 1992, p. XXIII.

[16] C. Brandi, *Disegno della pittura italiana*, Torino, 1980, p. 265.

[17] R. Longhi, *Breve ma veridica storia della pittura italiana*, Milano, 1997, p. XIII.

[18] Per il passaggio dal ludico al ludiforme vedi A. Visalberghi, *Insegnare ed apprendere*, cit., p. 5.

[19] «Un altro vantaggio è che non si avanza che in proporzione alle proprie forze. Lo spirito, come il corpo, non porta che ciò che può portare (...) Emilio ha poche cognizioni, ma quelle che ha sono veramente sue; non sa niente a mezzo. Nel piccolo numero di cose che sa

il compito assegnatogli non è superiore alle sue forze e capacità; nel tempo poi, a seconda della sua crescita, si potrà chiedere sempre un po' di più. Bisogna assolutamente evitare quel senso di delusione che prende quando non ci sentiamo in grado di svolgere un lavoro, esso può essere strettamente legato al sentimento dell'impossibilità e del fallimento. Ultimamente molte biblioteche sono dotate anche di audiovisivi e cd-rom sulla storia dell'arte e la loro fruizione apre diverse prospettive per un giovane che ricerchi su un particolare tema. Innanzitutto per la capacità della macchina da presa di mostrare un'opera d'arte nel suo ambiente ed in rapporto dialettico con altre situate in luoghi lontani, inoltre per il commento che accompagna la visione, da cui l'allievo potrà trarre spunti di riflessione per il suo lavoro[20]. I sistemi multimediali permettono di 'visitare' un museo o una galleria d'arte, in un insieme originale di immagini, suoni, animazione e filmati. Inoltre con l'utilizzo di grafici 3D (che creano uno spazio tridimensionale immaginario), gli architetti multimediali hanno costruito musei virtuali che esistono solo all'interno del computer, 'luoghi' in cui muoversi ed interagire con le varie esposizioni[21]. È importante sottolineare al riguardo, che questi mezzi si basano sulla visione ottica, il corpo ne è coinvolto solo in minima parte. Sono quindi utili solo se riescono, col loro linguaggio particolare, a suscitare quel movimento interno di immagini, cui abbiamo accennato. Altrimenti non sarebbero altro che sostituti odierni del classico libro di testo.

Il docente dovrà prospettare i diversi materiali da usare e accompagnare gli allievi, all'inizio, in modo che il ricordo della sua presenza e l'esperienza fatta insieme possa essere loro di riferimento in futuro.

I risultati della ricerca, esaminati dal docente, potranno essere letti all'intera classe, che avrà l'opportunità di interagire, porre domande, obiezioni o proporre nuovi spunti sull'argomento. Le tematiche trattate dai diversi gruppi potrebbero così dare una conoscenza estremamente fruttuosa di una buona parte del programma, in cui l'elemento attivo è principalmente l'allievo ed il suo lavoro.

Poniamo così l'accento sul fatto fondamentale che il punto primario non è la quantità, ma la qualità, non l'accumulazione ma l'elaborazione dinamica, l'importante è ciò che si apprende e rimane non ciò che si ascolta e si dimentica.

Valore portante delle immagini

Nell'insegnamento della storia dell'arte le immagini hanno un valore portante, ma sorvolare sulla differenza tra l'opera reale e la fotografia porta spesso a fraintendimenti e confusione tra gli alunni.

È fondamentale mostrare alla classe fotografie o diapositive di buona qualità soprattutto dal punto di vista del colore. Molti ragazzi rimangono sorpresi dalla notevole differenza coloristica tra l'opera originale e la riproduzione, così come dall'idea che hanno delle dimensioni di un quadro visto su un libro e quelle reali. Il ritratto di Federico da Montefeltro di Piero della Francesca dà per la sua forza d'impianto l'impressione di essere molto più grande di quanto sia. È fondamentale quindi che il docente faccia notare a più riprese queste differenze e cerchi di dare una giusta idea degli elementi formali dell'opera. Il Venturi scriveva già nel 1914 un intervento al riguardo sulla rivista francese «Revue de synthèse historique»:

> «Cominciai ad esporre alcune grandi fotografie relative ai soggetti trattati nei miei corsi: ma non si può sempre avere a disposizione riproduzioni di dimensioni sufficienti; farne circolare delle piccole è un sistema che presenta molti inconvenienti (...) Ebbi così l'idea di far stampare in fototipia (...)delle tavole di grande formato con le riproduzioni»[22].

Le fotografie oltre che a colori dovrebbero essere anche in bianco e nero, non solo per poter permettere una fruizione più profonda e consapevole delle luci, delle ombre e del volume ma anche per rimarcare il fatto che la foto non è l'opera d'arte.

Una volta avvenuto il contatto con le opere reali e avuta la dimensione della loro trasposizione nei media fotografici l'allievo sarà in grado di avere una visione che non attivi meccanismi fantastici tali da portarlo lontano da quel grado di scientificità che la materia richiede[23]. Sono questi presupposti che dovrebbero trovar spazio

---

e che sa bene, la più importante è che ve ne son molte che ignora e che potrà sapere un giorno (...) Egli ha uno spirito universale, non per le cognizioni, ma per la facoltà di acquistarne (...) Ancora una volta, lo ripeto, il mio scopo non è affatto di dargli la scienza, ma di fargliela stimare esattamente per quel che vale, e di fargli amare la verità sopra ogni altra cosa. Con questo metodo (...) non si fa mai un passo inutile, e non si è mai costretti a retrocedere». *Cfr.* G.G. Rousseau, *Op. cit.*, p. 173.

[20] Ottimi gli audiovisivi per l'arte della Artevideo (RCS) prodotti in collaborazione con il Ministero dei Beni Culturali e Ambientali e quelli della Allemandi-Vision. I laboratori attivati all'interno degli istituti offrono la possibilità di audiovisivi, ma riteniamo essenziale che l'allievo impari a confrontarsi con la realtà al di fuori della scuola.

[21] C. Lewis, *Conoscere i multimedia*, Bologna, 1997, pp. 26-28.

[22] AA.VV., *Adolfo Venturi e l'insegnamento della storia dell'arte*, Roma, 1992, p. 83.

[23] *Cfr.* M. Langford, *La tecnica fotografica*, Milano, 1992.

nella trattazione dei libri di testo, in modo da consentire l'instaurarsi di un metodo, che permetterà una lettura integrale di ogni periodo o manufatto artistico che si presenti nel corso degli studi. Per metodo si intende un modo di procedere che non si basi su una teoria[24] astratta ed avulsa dal contesto storico-artistico, ma un modo di verifica nel confronto con il reale che porti a risultati certi.

Il discorso sul metodo è strettamente legato a quello teorico e gli alunni dovranno con gradualità acquisire questa dimensione, che gli servirà da sestante durante la navigazione. L'artista ha una modalità particolare di conoscere il mondo, che non è avulsa dal contesto storico-sociale con tutte le sue implicazioni di pensiero e materiali, ma il cui fulcro è l'intuizione, la fantasia, i sentimenti. L'elaborazione dei suoi rapporti col mondo avviene tramite questi processi che permettono a immagini interiori nascenti e in divenire, di assumere sempre più un carattere di consapevolezza. La prima formazione interiore è nebulosa ed indistinta ed il processo di creazione è molto simile al parto, che passa attraverso vari stadi in cui si verificano crisi[25], che se superate portano alla realizzazione concreta di un oggetto estetico. Non vogliamo qui naturalmente sottovalutare tutte le altre dimensioni che sono parte integrante del processo di formazione, da quella tecnica a quella logico-cognitiva, ma poniamo l'accento sulla funzione estetica, che è peculiare dell'oggetto artistico.

Un'opera d'arte, scriveva Panofsky, possiede sempre un significato estetico, serva o meno per scopi didattici o pratici.

L'esperienza estetica ha avuto significati diversi nei secoli, nell'età classica e nel Settecento ha significato percezione della bellezza e piacere derivante dall'oggetto. La *Kunstwissenschaft* ha poi messo l'accento sulla realtà culturale contenuta nell'opera, che trasmetterebbe esperienze spirituali, individuali ed universali[26]. Noi proponiamo qui una diversa visione teorica di estetica[27]. Dal significato di sentire, in quanto percezione e sensazione, ad un sentire più profondo. Cogliere l'immagine vitale che ha dato luogo all'opera d'arte e che rappresenta il ponte reale tra l'artista e l'osservatore. Essa vive sotto tutti i significati formali, tecnici, iconografici ed iconologici ben evidenziati dal Panofsky[28]. Un processo lungo che l'allievo apprenderà nel tempo vivendolo insieme all'insegnante. Di fronte ad un'opera affinerà quella sua capacità di intuizione propria di ogni essere umano, e le immagini che nasceranno nel suo animo gli saranno di riferimento per il vero senso dell'opera. Nasceranno anch'esse prima come un sentire indistinto, invisibili nel senso figurativo del termine, per poi assumere forma e consapevolezza. Non parliamo di soggettivismo, le ricerche scientifiche recenti confermano il valore di conoscenza dell'intuizione. L'alunno vivrà in libertà un processo simile a quello della creazione artistica, che si accrescerà nel momento di elaborazione nel linguaggio verbale e nei segni della scrittura. Il metodo procederà poi da questo momento intuitivo alla verifica, tramite la ricerca storico-scientifica, di tecnica, forma, iconografia e iconologia.

Di là dal momento scolastico

Creare un clima di curiosità e passione permanente nei confronti della materia, in cui il ricordo dell'esperienza vissuta con la presenza del docente, che non sia solo di carattere razionale-cognitiva, ma soprattutto di un interesse basato sull'affettività, porterà l'alunno ad una ricerca personale al di là del momento scolastico. Arriviamo così alla dinamica dell'apprendimento. Visalberghi afferma al riguardo:

> «L'apprendimento non solo non è, altro che in via del tutto eccezionale, un *effetto* di insegnamenti deliberati, non solo è attività di scoperta autonoma sia pure socialmente stimolata, ma più in generale si radica in modo estremamente complesso, intricato e minuto nelle attività ludico-esplorative in cui l'essere umano è impegna-

[24] Senza la teoria avremmo una prassi che muovendosi solo sul principio dell'azione otterrebbe risultati estremamente parziali. «Non è solo la *pratica* a rivelarsi parziale e difettosa, ma è carente anche la *teoria*. O perlomeno non sembra che la nostra cultura pedagogica tenga sufficientemente in conto i risultati, recenti anche non recenti, delle scienze umane, per quanto concerne la natura delle attività di apprendimento». *Cfr.* A. VISALBERGHI, *Insegnare ed apprendere*, cit, p. 14.

[25] Intendiamo la parola crisi nel senso originario del termine, *crìsis*, che significa separazione. Da questa deriva necessariamente il cambiamento. *Cfr.* F. MONTANARI, *Vocabolario della lingua greca*, Milano, 1998.

Picasso ad esempio parla spesso di questo processo, in relazione alla formazione delle immagini nei suoi quadri, fino al raggiungimento di quella finale, e lo paragona al parto. *Cfr.* M.L. BERNADAC e P. DU BOUCHET, *Picasso la ricerca e la memoria*, Trieste, 1994.

[26] G.C. SCIOLLA, *Insegnare l'arte*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, p. 9.

[27] La parola deriva da *aisthánestai* che significa percepire con i sensi, accorgersi, capire ed infine apprendere. Riteniamo che il verbo greco alluda ad un sentire che è conoscenza. *Cfr.* F. MONTANARI, *Op. cit.*

[28] L'arte è quindi già di per se stessa intrinsecamente educativa. Le opere però non hanno una funzione educativa piena e completa fin quando non si viene portati a cogliere, con il massimo di recettività, il godimento che esse provocano e le altre potenzialità educative. *Cfr.* J.DEWEY, *Op. cit.*, p. 441.

to fin quasi dalla nascita. Si tratta, come è noto, di attività "spontanee", sicché si può affermare che quasi tutto ciò che l'uomo impara lo impara "spontaneamente", cioè in forme di autoorganizzazione di comportamenti via via più complessi, percettivo-motori, operatori a livello concreto, operatori a livello simbolico, più o meno socializzati, più o meno emotivamente coinvolgenti».

Ciò non è in contraddizione con le affermazioni teoriche e metodologiche prima esposte ma vuole affermare il principio che «*l'apprendimento precede sempre e necessariamente l'insegnamento efficace*[29]. L'insegnamento intenzionale e formalizzato con obiettivi precisi non viene svalutato, ma non risulta efficace se non utilizza in modo ottimale precedenti apprendimenti spontanei e non ne promuova di analoghi». Se il docente sarà ricettivo nel cogliere anche piccoli spunti di esperienze artistiche o estetiche che l'alunno fa nel corso del tempo, esse potranno divenire spunti di discussione dialettica o di ricerca relative ad una tematica.

Potrà inoltre favorire l'apprendimento spontaneo inserendo, ad esempio, riproduzioni di opere d'arte all'interno dell'istituto, che il giovane potrà liberamente guardare, contemplare o solo notare nella sua entrata a scuola, o durante i momenti di pausa. Basta un attimo perché un'immagine colpisca la fantasia dell'osservatore ed una volta recepita continui a fermentare nell'intimo, producendone altre in un continuo processo di crescita.

Poniamo l'accento così insistentemente sull'immagine interna, poiché riteniamo sia simile ad un albero che produce frutti indispensabili al non formarsi di quel senso di vuoto interiore, che può minare le basi di un'esistenza piena per l'adolescenza. Si potrebbero anche organizzare incontri con artisti[30], disposti a parlare e mostrare loro lavori per un certo tempo nella scuola, operazione che potrebbe coinvolgere anche studenti dei licei artistici, istituti d'arte e accademie di Belle Arti. Nascerebbero così contatti personali tali da arricchire liberamente gli allievi e moltiplicare le occasioni di scambio tra le diverse classi della scuola, dei vari istituti coinvolti e della realtà artistica che opera in ambito extrascolastico.

Occasioni vissute concretamente che porterebbero a poter affrontare in modo significativo alcuni nodi interni alla disciplina. Si dibatte già da tempo se sia opportuno insegnare sia l'opera dei grandi sia dei minori, la risposta è indubbiamente affermativa per diversi ordini di ragioni. Dobbiamo innanzitutto precisare il ruolo che il genio svolge. Egli non ha vissuto e lavorato al di fuori di un determinato ambiente artistico ed estrapolare il suo lavoro darebbe addito ad una falsificazione storica. Esso si sviluppa su una conoscenza artistica e di rapporti estremamente dinamica e variegata. Michelangelo conosceva bene l'opera del Signorelli, Picasso intrattenne rapporti umani ed artistici intensi con Braque, il turbolento animo del Caravaggio risentì del violento rapporto col Baglione. Non possiamo quindi ritagliare i grandi fuori dal loro ambito concreto di vita, con un'operazione chirurgica asettica ed astratta che porterebbe gli alunni ad avere una visione piatta ed esangue. Questa operazione, non infrequente nelle nostre scuole, ha delle basi culturali che si oppongono al cambiamento nonostante le continue scoperte storico-artistiche[31]. Come si può pensare Giotto al di fuori di quell'ambiente umano in cui visse che furono le corporazioni delle arti, con tutti coloro che vi operarono? Il genio vive sempre in rapporto, anche se negativo, con altri artisti e committenti del tempo, pensarlo avulso da ciò significa renderlo non umano o meno umano. Significa negargli la vita che ha vissuto, distillare la sua opera, e l'impressione che ne avrebbero gli alunni sarebbe quella di una categoria metafisica lontana, da cui poco o nulla si potrebbe apprendere. Egli apre orizzonti, che potenzialmente operativi nell'uomo, fino ad allora altri non erano riusciti ad intuire o anche solo ad immaginare. La sua opera rappresenta un salto, una rottura, una discontinuità col passato. In ciò che realizza di nuovo ne permangono tracce, ma la continuità è interrotta dall'apertura di nuovi orizzonti. Il valore e la dignità dei minori sta nel recepire queste novità, nel portare avanti le scoperte e renderle di più immediata comprensione.

Una trattazione in ambito scolastico deve necessariamente evidenziare le innovazioni introdotte dall'opera del genio e dare spazio a coloro che hanno colto il valore delle sue scoperte, portandole avanti spesso in un clima di opposizione e chiusura. Ci vien da pensare al *Ritratto di Vollard* del 1910. Picasso ha già raggiunto una nuova visione dell'arte, libera dai vincoli ormai esausti del Naturalismo e Simbolismo. Ottenuto il massimo ri-

[29] A. VISALBERGHI, *Insegnare ed apprendere*, cit., pp. 14-15.

[30] Si potrebbe anche invitarli durante la lezione, possibilità offerta d'altronde dalle disposizioni vigenti, o in ore dedicate ad attività extracurricolari in modo che i giovani possano incontrare personalmente chi opera in questo campo, ponendo domande ed operando un confronto concreto tra coloro che svolgono oggi tale attività e gli artisti del passato.

Occasioni che porterebbero gli studenti a poter visitare gli studi e poter vivere direttamente il processo di creazione artistica.

[31] Di particolare valore al riguardo sono gli epistolari ed i ricordi di coloro che furono vicini agli artisti. *Cfr.* ad esempio P. CÉZANNE, *Lettere*, Milano, 1985 e A. VOLLARD, *Ricordi di un mercante di quadri*, Torino, 1978.

sultato formale di analisi, tramite la sovrapposizione di piani, vi si intravvede già quello studio sulla deformazione e scomposizione profonda dell'immagine, che porterà a compimento nella maturità.

Gino Severini, che si trova a Parigi a partire dal 1906, fa conoscenza di Picasso ed inizia a frequentare il suo studio. È un'amicizia fondamentale per la sua produzione artistica, che il pittore toscano ricorda nelle sue memorie[32]. Egli elabora le scoperte picassiane del periodo cubista, trasponendole in una visione semplice e chiara, come nello studio per la *Modiste* del 1916, che rende più accessibile la ricerca di un'immagine pittorica nuova.

Dobbiamo sottolineare che i geni nella storia dell'arte non sono numerosi e una volta elaborato il metodo e la teoria riuscirà agevole all'alunno una lettura sempre più veloce dei diversi manufatti e l'interpretazione dei dati storico-biografici.

L'uomo 'organico'

La difficoltà che può sorgere al riguardo proviene dalla mancanza a tutt'oggi dell'uomo 'organico'[33] nella trattazione storico-artistica.

Nei libri di testo a disposizione ciò raggiunge il suo culmine, dando l'impressione che gli uomini di cui si parla, che hanno fatto la storia, non siano realmente esistiti. Entità astratte in un limbo artistico, senza carne né sangue, desideri e difficoltà, rapporti umani e sogni personali. Quando ci sia un breve accenno, nei casi più eclatanti quali il Caravaggio o Van Gogh, ciò è relativo per lo più al mondo artistico, dando una visione estremamente parziale delle loro vite[34].

Si potrebbe dire che ciò risulta difficile, date le poche notizie che abbiamo al riguardo per i pittori antichi. Ma un'attenta ricerca del docente che dovrebbe comunque continuare sempre un suo aggiornamento e ricerche personali, di cui informare gli allievi in modo adeguato, troverebbe che le notizie biografie non sono poi così scarse, ma che vanno lette ed interpretate al di là del mero fatto. Dimenticare che ogni artista ha avuto la sua nascita, è stato un bimbo[35], un fanciullo[36], un adolescente, per poi giungere alla maturità e continuare poi il corso della sua vita umana, fino alla vecchiaia e la morte, significa dimenticare noi stessi come realtà concrete ed immaginifiche allo stesso tempo. Tutto ciò che l'artista ha vissuto, dalla realtà materiale, ai rapporti umani, alle delusioni, le speranze, la paura e i desideri sono inserite intimamente nella sua opera e si dialettizzano con le vicende più proprie del lavoro artistico. Naturalmente non nel senso di una corrispondenza meccanica tra le une e le altre, ma tramite la facoltà dell'elaborazione non razionale che segue tempi interiori, indipendenti dalla scansione temporale dei fatti reali. Intendiamo porre il dovuto accento su ciò che l'esperire immediato ed i rapporti affettivi provocano nell'immaginario personale ed artistico, e da questo nuovamente sul modo di agire ed interagire con la realtà degli oggetti, degli avvenimenti, dei rapporti tra gli uomini. Per rapporti affettivi intendiamo l'amicizia, il sentimento d'amore tra donna ed uomo (Raffaello e la fornarina, Camille Claudel e Rodin), il rapporto con i bambini (i putti rinascimentali, Renoir). Senza dimenticare la sessualità (il nudo nell'arte più o meno sublimato)[37], il terrore (la peste nera, la guerra dei lanzichenecchi, Guernica), la follia (Hugo van der Goes, il Rosso fiorentino, Caravaggio, Gauguin, Rothko). Altrimenti si arriverà, come accade, a dimenticare non solo i 'minori' in senso stretto, ma anche chi ha saputo rischiare in tempi crudeli e difficili, come le donne pittrici Artemisia Gentileschi, Rosalba Carriera, Berthe Morisot, fino ad oggi.

Naturalmente ciò si potrà fare solo in parte per i diversi artisti, sarà compito del docente mostrare gli eventi chiave e gli sviluppi originali di un'esistenza, ma se gli allievi centreranno il punto della questione esso diventerà motivo di studio e di vita. Non vorremmo qui dare

[32] G. Severini, *Tempo de 'l'effort Moderne'. La vita di un pittore*, Firenze, 1968.

[33] Usiamo il termine nel senso di 'completo', 'integro' quale l'intendeva Frank Lloyd Wright. *Cfr.* F.L.Wright, *Una Autobiografia*, Milano, 1985.

[34] «L'esito è altresì disastroso perché induce gli uomini a scambiare le astrazioni con la realtà (...) astrazione dalle concrete vite individuali umane, mentre la teoria non fa che riflettere le astrazioni che di fatto dominano nel mondo (...) È disastroso perché la civiltà costruita su questi principi non può soddisfare alla domanda di gioia, di freschezza, di esperienza che viene dal profondo dell'anima; solo l'attenzione che attraverso l'arte si rivolge ai valori autentici (...) può produrre tali effetti di ravvivamento. Questi effetti (...) assicurano una disciplina per l'interiorità dell'uomo (disciplina "non distinta dal godimento, ma posta a ragione di esso"), perché educano l'anima disponendola a un permanente apprezzamento dei valori che la trascendono». *Cfr.* J. Dewey, *Op. cit.*, p. 440.

[35] «Non si capisce che la razza umana sarebbe perita se l'uomo non avesse cominciato con l'esser bambino». *Cfr.* G.G. Rousseau, *Op. cit.*, p. 48.

[36] *Cfr.* J. Piaget, *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Boringhieri, Torino, 1993. Il modo in cui l'artista *comprende* il mondo è stato spesso paragonato a quello del bambino. Una ricerca che tenti di evidenziarne i nessi profondi troverebbe nel testo un terreno fecondo, tutt'ora inesplorato nell'ambito storico-artistico.

[37] *Cfr.* K. Clark, *Il Nudo*, Vicenza, 1995.

l'impressione di voler seguire un ideale di ricerca e di rapporto che non tenga nella dovuta considerazione le notevoli difficoltà pratiche di tutto ciò, dal tempo limitato alla remunerazione incongrua dell'insegnante, alla mancanza di strutture che facilitino il compito, alle interferenze burocratiche che possano ostacolare le nuove idee. E neanche tacere della delusione che si prova quando non si riesce a suscitare il desiderio di ricerca nei ragazzi, a smuovere coloro che sembrano assopiti in uno strano torpore, a mantenere alto il livello di attenzione collettiva. Spegnersi nel tempo in una routine estenuante, che faccia credere all'impossibilità di una trasformazione progressiva, è rinunciare alla ricerca che porti l'allievo ed il docente ad un rapporto gratificante, di continua crescita, che resista alle difficoltà oggettive.

Forum: Research in UK Primary Geography

Rachel Bowles
School of Education, University of Greenwich, Avery Hill Campus, Eltham, London SE9 2PQ, UK

The Register of Research in Primary Geography is a directory of teaching and learning observations in the primary classroom. It consists of an alphabetical index of correspondents with addresses and contact numbers, an index of research areas and a supporting bibliography. As such it records the state of UK research in the primary geography sphere and, through IGU membership, international research concerns. It is the only subject register of its kind in the UK. This, and the contributions below, reflect many areas of concern raised during small conferences on primary research held at Charney Manor from 1995 under the guidance of Simon Catling.

The UK Government introduced a National Curriculum in 1990–1991 for children from 4–16 . In all subjects this was enthusiastically overloaded in content and was severely revised in 1995. There will be a further revision in 2000. In 1998, there was considerable direction given in the areas of literacy, numeracy and Information Communication Technology (ICT). Through developments in the latter area every school and its children should be able to send e-mails by 2002!

The research outlined in the papers that follow is related to this National Curriculum. The overviews of specific research areas show how little we know about teaching and learning in the primary phase of education even within the small confines of a National Curriculum (Catling). He sets an agenda for research which could well have resonance in other IGU countries.

There are calls for developing children's higher thinking skills through map work (Wiegand) and for developing different strategies to elicit the 'worlds' of children's knowledge, understanding and perceptions of the modern world both physical and human, local and global (Mackintosh, Tanner). Details of the need to explore the relationship between teacher views of locality, their teaching style and children's learning (Martin) has considerable relevance to those people who are having to fight their government's attempts to subsume geography into social sciences. One strategy, the enquiry approach, and its variations, is considered in detail (Foley) and the value of using a European perspective to enhance teaching and learning is underlined (Halocha). Finally the relationship of geography to environmental education in the UK is traced and a research agenda set (Chambers).

1038-2046/99/01 0059-01 $10.00/0
International Research in Geographical and Environmental Education
©1999 R. Bowles
Vol. 8, No. 1, 1999

Issues for Research in UK Primary Geography

Simon Catling
School of Education, Oxford Brookes University, Wheatley Campus, Wheatley, Oxford OX33 1 HX, UK

Introduction

The importance of geographical education is not to be underestimated. The rationale for geography's place in the curriculum is based on key elements of human experience, as well as the need to make effective use of our knowledge and understanding of this experience. In the UK, the importance of geography has been recognised. Since 1988 it has been one of ten subjects to be studied by children from five years old. However, though there is reasonable evidence of research relevant to primary geography, it can be argued that both children's geographical understanding and the teaching and learning of primary geography are under-researched areas. This creates difficulties in supporting ways in which primary geography might best be developed, but it also provides the opportunity to set an agenda for research.

The contribution of geography

Arguments for the value and nature of geography, its importance in human experience and development and the essential role it plays in local life and the international world have been made elsewhere (Gerber, 1992; Allen & Massey, 1995; National Research Council, 1997; Sack, 1997; Peet, 1998; RGS/GA, 1998). Suffice it to say that geography provides a unique contribution to the study and understanding of the worlds of daily existence and global interdependence.

What geography brings uniquely to the primary curriculum is a focus on the study of places and of the natural and human environment. It explores the nature and features of places and environments, examines the structures, processes, interactions and patterns involved, and evaluates the issues and impacts that emerge (DfE, 1995; SCAA, 1997).

Underpinning geography's place in the curriculum is its role in the development of children's spatial and environmental understanding, building on their experience in the environment, of their own and visited places and, increasingly through a variety of media, of real and virtual other places and environments in the wider world. This requires skills in reading and interpreting both visual and verbal media, particularly photographic (still and video, authentic and manipulated) images, maps of many types and scales, a range of graphs and charts and many styles of written information from the daily press to encyclopaedia summaries. Children need the skills to extract appropriate information relevant to and appropriate for the enquiries and investigations they are making, including literacy and numeracy and undertaking fair tests.

1038-2046/99/01 0060-06 $10.00/0
©1999 S. Catling
International Research in Geographical and Environmental Education
Vol. 8, No. 1, 1999

These are common facets of the primary geography curriculum of the four countries of the United Kingdom, in which there are strong foci particularly on:

- The study and comparison of the home and distant localities, their features, human activities and changing nature; the exploration of settlements and the wider world;
- investigation of the physical environment, including landscapes, rivers and the weather;
- analysis of human and natural environmental change and some of the issues that arise;
- participation in field work investigations and the use of maps and photographs.

Within the curricula of the constituent countries of the United Kingdom, there are some variations. These include developing children's appreciation of the regional geography of Wales (WO 1995) and the recognition of the role and impact, for example, of boundaries within communities, in Northern Ireland (DENI, 1991).

Research in Primary Geography

Research has been undertaken into primary geography but it has been low key and not the focus of major funding. While funds have been made available, for instance, to study the impact on the English national curriculum on schools and teachers (Pollard *et al.*, 1994) and to support the development of literacy teaching (DfEE1998), no concern has been expressed that such initiatives are essential for primary subjects such as geography. Inevitably, geography education research has been undertaken through small-scale studies, for example at masters and doctoral degree levels though even here the focus on primary geography is limited, since few primary teachers undertake research let alone into geography.

The *Register of Research in Primary Geography* (Bowles, 1997) indicates that the interest in researching primary geography is growing and that work is and has been undertaken, often individually for an initial degree dissertation or on individual initiative by geography and environmental education teacher educators (see also Foskett & Marsden, 1998). Yet little of this work is published, as an examination of journals such as *Geography*, the *Journal of Geography*, the *Annals of the Association of American Geographers*, the *Journal of Environmental Psychology* show. A search of education and psychology journals reveals no better a picture and even in the most relevant journals — *International Research in Geographical and Environmental Education*, *Primary Geographer* and *Environmental Education Research* — few primary geography research papers are published. Recent books on teaching and research in geographical education fare little better (Tilbury & Williams, 1997; Williams, 1996). However, one beacon shines through with the publication by the Geographical Association of *Primary Sources* (Scoffham, 1998) which presents 20 brief research studies in primary geography.

Much of the research in primary geography and environmental education, as the papers that follow illustrate is focused on children's experience and understanding. The summaries of Boardman (1983), Spencer *et al.*, (1989), Matthews (1992), Wiegand (1992, 1993) and Palmer (1998) provide valuable guides to the research that has been undertaken. Much of the research focuses on

children's experience and knowledge of large-scale known localities and environments, on children's personal geographies, their environmental knowledge and views, and their ideas about the world. There is also extensive research into children's mapping competence, including map reading, map making and cognitive mapping. Rather less research has been undertaken into UK children's understanding of the physical environment, distant places, Europe (as their continent), nested hierarchies (town–country–continent relationships) world location knowledge and settlements. Nor is there much evidence available on children's reading of photographs and atlas maps, and their development and use of geographical vocabulary. Indeed in some cases research seems dated (see Graves, 1972)..

The papers here illustrate the variations in the extent and levels of research on which primary teachers and geography educators can draw. They indicate the nature and level of our understanding, as well as identifying the need for further research. Indeed, they point up that, though we can draw limited conclusions and guidance from research, there is much more to do.

An Agenda for Research

While there has been consistent effort over many years to research children's geographical and environmental understanding, with helpful but limited results, there has been almost no research into the teaching and learning of geography in primary schooling.

Following the introduction of the English National Curriculum a small project by the British Sub-Committee of the International Union Commission for Geographical Education monitored primary schools' preparations for the introduction of the geography requirements in 1991 (Naish, 1992) This was complemented by one primary teacher who undertook action research into her own school's implementation of the key stage 1 and 2 geography programmes of study (Dunkerley, 1994). Since 1993 the schools inspection agency in England has published its findings about geography teaching and learning in primary schools (OFSTED, 1993a, 1993b, 1995, 1996, Smith, 1997) though this has not been a research programme but monitoring based around an agenda for school improvement through limited spot check evaluations. Though a number of findings from OFSTED inspections are informative, there is no comparative research into the teaching and learning of geography in English primary schools against which to measure the veracity of OFSTED's critique. This identifies a key issue for research in primary geography.

It was noted above that there are a number of aspects of children's geographical and environmental knowledge and understanding where research is very limited This is even more true with regard to the primary curriculum and classroom teaching and learning in geography. For example, almost nothing is known about how teachers plan and teach primary geography, nor what the impact of their teaching is on children's understanding and learning of and attitudes to geography. There is no useful research available into the use and impact of resources in teaching geography and very few studies have examined the quality and nature of geography resources (Bowles, 1997; Foskett & Marsden, 1998).

Bowles (1997) has identified several key areas in primary geography in need of urgent research attention, not because other aspects are well researched but because almost nothing has happened in these areas. To these can be added aspects which need further work though some has been undertaken. Others can be added to Bowles' list. An agenda of ten areas for research is identified here, but the list is not exhaustive.

- Curriculum planning, including the development of school geography programmes, how teachers turn these into year plans, study units and lesson plans and issues concerning (the lack of) continuity in children's geographical experience in primary school;
- Teaching strategies, including teaching styles, task structure, lesson organisation, and pupil behaviour and management in geography lessons;
- How teachers assess children's geographical learning, for example the focus of assessment, how this relates to planning and learning objectives, and assessment strategies, tasks and observations;
- Use of resources including the choice and application of resources in particular classroom activities, issues around the funding of and access to resources and the role and use of electronic information technologies (video, IT and so on);
- Children's understanding of geographical ideas and concepts, for example, land use systems, sustainability and economic activities;
- Children's skill competence, including enquiry skills, the recognition of geographically relevant and useful evidence and information literacy;
- The impact of external factors such as limits to children's out-of-school freedom to roam, increased car travel changes in leisure pursuits and the impact of television and computer access;
- Teachers' understanding of geography particularly the geographical knowledge of non-specialists, the impact of in-service geography courses on teachers' work, and teachers' perceptions and valuing of geography;
- The impact of government decisions on geography teaching, for instance the increasing of emphasis on literacy and numeracy and changes to national curriculum geography requirements;
- Teachers' knowledge and use of advice about children's geographical learning and the teaching of geography, including the types of guidance which teacher refer to (or not), their understanding of research findings and their perceptions of the value of research into geographical education, teaching and learning.

Conclusion

If research in primary geography is to have any value it must be concerned to enable teachers to hold high and realistic expectations of children, provide them with guidance about planning, teaching approaches and assessment strategies, recognise their needs as geography teachers and identify areas for development so that initiatives can be developed. Though it must be recognised that the impact of research in education falls short of these challenges it is essential to recognise that without the piecemeal and small-scale studies which have marked research in primary geography the progress that has been made would have faltered.

Much is owed to the tenacity of primary geography educators and those interested in children's geographical understanding outside schools and teacher education. The research outlined in the papers that follow is testimony to and foundation for the continuing drive to improve primary geography research.

References

Allen, J. and Massey, D. (1995) (eds) *Geographical Worlds*. Oxford: Oxford University Press.

Boardman, D. (1983) *Graphicacy and Geography Teaching*. London: Croom Helm.

Bowles, R. (1997) *Register of Research in Primary Geography*. Sheffield: Geographical Association.

Department for Education (DfE) (1995) *Geography in the National Curriculum (England)*. London: HMSO.

Department of Education and Employement (DfEE) (1998) *The National Literacy Strategy*. London: DfEE.

Department of Education for Northern Ireland (DENI) (1991) *Geography*. Belfast: HMSO.

Dunkerley, S.M. (1994) The implementation of National Curriculum Geography in one primary school. In F. Slater (ed.) *Reporting Research in Geography Education* (pp. 39–51). Monograph No. 1. London: University of London Institute of Education.

Foskett, N. and Marsden, W. (1998) *A Bibliography of Geographical Education 1979–1997*. Sheffield: Geographical Association.

Gerber, R. (ed.) (1992) *Geography in Society*. Brisbane: Royal Geographical Society of Queensland.

Graves, N.J. (ed.) (1972) *New Movements in the Teaching of Geography*. London: Temple Smith.

Matthews, H. (1992) *Making Sense of Place*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Naish, M. (ed.) (1992) *Primary Schools, Geography and the National Curriculum in England*. Sheffield: Geographical Association.

National Research Council (1997) *Rediscovering Geography*. Washington: National Academy Press.

Office for Standards in Education (OFSTED) (1993a) *Geography: Key Stages 1, 2 and 3. First Year 1991–2*. London: HMSO.

Office for Standards in Education (OFSTED) (1993b) *Geography: Key Stages 1, 2 and 3 — Second Year 1992–3*. London: HMSO.

Office for Standards in Education (OFSTED) (1995) *Geography: A Review of Inspection Findings 1993/4*. London: HMSO

Office for Standards in Education (OFSTED) (1996) *Subjects and Standards: Issues for School Development Arising from OFSTED Inspection Findings (1994–5) Key Stages 1 & 2*. London: HMSO.

Palmer, J. (1998) *Environmental Education in the 21st Century*. London: Routledge.

Peet, R, (1998) *Modern Geographical Thought*. Oxford: Blackwells.

Pollard, A., Broadfoot, P., Croll, P., Osborn, M. and Abbott, D. (1994) *Changing English Primary Schools?* London: Cassell.

Royal Geographical Society/Geographical Associaton (RGS/GA) (1998) *Geography: An Essential Contribution to Education for Life*. London: RGS/Sheffield: Geographical Association.

Sack, R. (1997) *Homo Geographicus*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Scoffham, S. (ed.) (1998) *Primary Sources: Research Findings in Primary Geography*. Sheffield: Geographical Association.

School Curriculum and Assessment Authority (SCAA) (1997) *Expectations in Geography in Key stages 1 and 2*. London: SCAA.

Smith, P. (1997) Standards achieved: A review of geography in primary schools. *Primary Geographer* 31, 4–5.

Spencer, C., Blades, M. and Morsley, K. (1989) *The Child in the Physical Environment*. New York: John Wiley.

Tilbury, D. and Williams, M. (eds) (1997) *Teaching and Learning Geography* London: Routledge.

Welsh Office Education Department (WO) (1995) *Geography in the National Curriculum (Wales)*. Cardiff: HMSO.

Wiegand, P. (1992) *Places in the Primary School*. London: Falmer Press.

Wiegand, P. (1993) *Children and Primary Geography*. London: Cassell.

Williams, M. (ed.) (1996) *Understanding Geographical and Environmental Education*. London: Cassell.